

Isabelle Fabre
Hélène Veyrac

Université de Toulouse.

ENFA ; Toulouse EducAgro (Equipe de recherche en didactique des savoirs professionnels, scientifiques et sociaux émergents)

2 Route de Narbonne BP 22687

31326 Castanet-Tolosan Cedex France

isabelle.fabre@educagri.fr

helene.veyrac@educagri.fr

**Des représentations croisées pour l'émergence
d'une médiation de l'espace documentaire**

Introduction

L'espace documentaire, réalité plurielle, semble difficile à définir, pourtant il est important à explorer car il est le territoire privilégié de l'organisation des savoirs et un espace de communication co-construit. Questionné dans le cadre théorique des Sciences de l'information et de la communication, il apparaît comme le socle du dispositif documentaire et découle d'une conception de la relation au public (Véron, 1989)¹. Il ne peut être conçu comme une simple juxtaposition d'objets car il distribue une information organisée et il est lui-même une énonciation, résultat de la projection d'une pensée : il s'y glisse une subjectivité collective qui bâtit cet espace du savoir. Or, souvent pris entre contrainte architecturale, contrainte budgétaire et contrainte pédagogique, il est pensé principalement par le professionnel qui en a aussi la responsabilité matérielle.

Cependant, cette conception de l'organisation spatiale de l'espace documentaire, considéré comme un artefact, est en partie déterminée par les représentations que les professionnels de l'information - documentation se font des manières d'agir individuelles et collectives. « *Dans le domaine de la communication médiatisée par les « artefacts », le nom que porte l'agir est : « usage »* » (Jeanneret, 2007 : 3)². Si leur travail peut s'enrichir de leurs propres représentations, il peut également tirer profit des représentations réelles des usagers et replacer la complexité de l'espace documentaire au cœur de la construction d'une culture informationnelle. En effet, « *les usagers eux-mêmes peuvent par leur comportement et sans en être conscients contribuer à des déplacements ou à des masquages [du] projet [intellectuel du gestionnaire]* » (Béguin-Verbrugge, 2002 : 335)³.

Mais, prendre en compte les usages d'un dispositif documentaire demande notamment d'observer les usagers au travers de leur activité, en collectant et en analysant les discours qu'ils portent sur leurs pratiques. On peut considérer que « *l'usage du lieu est un processus*

¹ Véron E. (1989). *Espaces du livre : perception et usages de la classification et du classement en bibliothèque*. Paris : Bibliothèque publique d'information. 99 p. (Etudes et recherche).

² Jeanneret Y. (2007). Usages de l'usage, figures de la médiatisation. *Communication & langages* n° 151, mars 2007, p. 3-19.

³ Béguin-Verbrugge, Annette (2002). Le traitement documentaire est-il une énonciation ? In Actes du XIIIe Congrès national des Sciences de l'information et de la communication (7-9 octobre 2002 ; Marseille). *Les recherches en information et en communication et leurs perspectives : histoire, objet, pouvoir, méthode*. Rennes : SFSIC. p. 329-335.

complexe qui ne saurait être réduit à un comportement physique ou à une impression sensorielle, à une expérience émotionnelle ou à une compréhension logique, sa structure comprenant toutes ces dimensions » (Norberg-Schultz, 1997 : 11)⁴. Ainsi, peut-on penser l'utilisateur comme s'inscrivant dans un espace fait de combinaisons complexes ? Ce questionnement de l'usage fait apparaître des lieux, des circulations, souvent invisibles, car éphémères ou passées. Les professionnels, confrontés à l'écart existant entre la manière dont ils imaginent l'appropriation de cet espace et les usages réels, ne pourraient-ils pas prendre en compte le rôle des représentations pour penser une médiation de l'espace documentaire ?

La médiation désigne ici un ensemble d'activités avec des acteurs, des lieux et des temps (Lamizet, 1995)⁵, la médiation documentaire, elle, désigne une médiation des savoirs, où le professionnel en information-documentation est le médiateur qui permet à l'utilisateur de trouver l'information dont il a besoin et pour lequel il met en place un dispositif documentaire adapté. Ainsi si « *la notion d'usage [...] a longtemps été associée à un pôle récepteur opposé à un pôle concepteur, à la sphère des passions et des singularités individuelles, opposée à la sphère des organisations [...] elle a trouvé les moyens de sortie de ces pré-structurations en se rapprochant d'une problématique des médiations et en affrontant la complexité des données qu'elle génère par ses démarches empiristes* » (Souchier, Jeanneret, Le Marec, 2003 : 39)⁶. Il s'agit donc de saisir la complexité des usages de l'espace documentaire via la collecte des représentations mentales croisées pour analyser les processus médiateurs potentiellement engendrés par les choix d'organisation de l'espace documentaire, et à travers lui du dispositif documentaire.

1- Usages de l'espace documentaire

1-1- Médiation de l'espace documentaire

Un espace documentaire est tout d'abord un bâtiment ou *a minima* une salle. L'architecte du bâtiment a donc produit un plan qui détermine l'espace matériel construit, l'agencement

⁴ Norberg-Schultz C. (1997). *L'art du lieu : architecture et paysage, permanence et mutations*. Paris : Le Moniteur. 312 p.

⁵ Dictionnaire encyclopédique des sciences de l'information et de la communication / sous la dir. de B. Lamizet et A. Silem. Paris : Ellipses Marketing, 1997. p. 364.

⁶ Souchier E., Jeanneret Y., Le Marec J. (2003). *Lire, écrire, récrire : objets, signes et pratiques des médias informatisés*. Paris : Bibliothèque publique d'information. 350 p. (Etudes et recherche).

intérieur des différents sous-espaces et du mobilier. C'est un espace au sein duquel un savoir est organisé, « *un lieu dans lequel sont rassemblées et organisées des collections pluridisciplinaires ou spécialisées sur tous types de supports destinés à des publics variés.* » (Cacaly 2001, 223). Le professionnel de l'information, architecte des savoirs, pense et organise cet espace en réalisant un plan de classement hors des usagers qui le pratiquent. Or cet espace est un espace de circulation de l'ensemble de ces personnes. Ce sont donc deux plans qui se superposent, celui de l'architecte du bâtiment et celui de l'architecte des savoirs, que les usagers doivent s'approprier.

1-2- Analyse de la représentation graphique de l'espace documentaire

D. Ochanine oppose "*image cognitive*" à "*image opérative*". Alors que les images cognitives sont "*le reflet intégral des objets dans toute la diversité de leurs propriétés accessibles*" (Ochanine, Kozlov, 1971 : 225)⁷, et sont en ce sens des images relativement réalistes, les images opératives sont des représentations internes, subjectives, mentales du monde, "*des structures informationnelles spécialisées qui se forment au cours de telle ou telle action dirigée sur des objets. Les caractères spécifiques essentiels des images opératives sont le laconisme et l'adéquation à la tâche. [...] Ce qui caractérise le reflet des objets dans les images opératives consiste en un certain nombre de déformations fonctionnelles. Celles-ci sont en fait une mise en évidence et une accentuation des caractéristiques de l'objet, qui, dans les conditions d'une action donnée, revêtent une signification informationnelle particulière*" (Ochanine, Kozlov, 1971 : 225)⁸. Ainsi, les images opératives seraient essentiellement formées par les caractéristiques des objets directement utiles à l'action et en accentueraient les points les plus importants.

La représentation graphique sert alors à contourner le questionnement direct sur l'espace documentaire tout en permettant de s'interroger sur ses usages, par les perceptions naissant des images produites. Ces dernières peuvent ainsi être des outils d'émergence des représentations, comme le rappelle J. Ch. Lebahar en évoquant l' *Histoire d'un dessinateur*⁹ de Viollet-le-Duc par ces mots : « *la représentation graphique du monde réel et de ses objets,*

⁷ Ochanine, D., Kozlov, V. (1971). L'image opérative effectrice, Questions de psychologie, 3, traduit in *L'image opérative*, Actes d'un séminaire et recueil d'articles de D. Ochanine, p. 225- 251.

⁸ Op. cit.

⁹ Viollet-Le-Duc E. (1978). *Histoire d'un dessinateur*. Rééd. Bruxelles : Pierre Mardaga.

est une pratique de connaissance. Celle-ci consiste à interpréter ce monde en un langage spécialement conçu pour le transformer» (Lebahar, 1983 : 5)¹⁰.

1-3- La représentation graphique de l'espace documentaire

Nous tenterons de voir si les représentations graphiques de l'espace documentaire peuvent être révélatrices des usages du dispositif au travers des représentations mentales des différents acteurs. Ce croisement de représentations, dans une confrontation ici provoquée par le chercheur, éclaire une médiation où les processus d'appropriation et/ou de détournement existent au sein des usages. On rejoindrait ainsi la définition de la médiation comme action d'accompagnement et de construction de dispositifs d'interprétation qui produisent du sens et des liens (Gellereau, 2006)¹¹.

La distinction élaborée par D. Ochanine permet de proposer une analyse des images recueillies, complétées par des entretiens, et d'aborder les images opératives en deux temps : d'une part le laconisme (absence d'élément) et la sélectivité (choix d'éléments) de ces images, et d'autre part leurs déformations fonctionnelles (amplification de certaines parties directement utiles à l'action). Cette recherche vise à montrer l'intérêt et les limites de la représentation graphique comme instrument de mise en évidence des variabilités des représentations mentales de l'espace documentaire.

2- Collecte des représentations croisées

Dès lors, pour explorer ces aspects, nous nous demanderons si les professionnels peuvent imaginer des appropriations de l'espace différentes des leurs et si oui, comment les anticipent-ils ? Par ailleurs, comment les usagers disent-ils s'approprier l'espace documentaire ? De quelle manière se caractérise la variabilité des représentations graphiques des différents usagers et sur quoi porte-t-elle ? Enfin, confronté à un échantillon représentatif de cette variabilité, le professionnel prend-il conscience du rôle de médiation de l'espace documentaire ?

¹⁰ Lebahar J. C. (1983). *Le dessin d'architecte : simulation graphique et réduction de l'incertitude*. Paris : Editions Parenthèses, 1983. 132 p.

¹¹ Gellereau, M. (2006). *Pratiques culturelles et médiation. Sciences de l'information et de la communication : objets, savoirs, discipline*, sous la dir. de Stéphane Olivesi. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 2006. p. 27-42.

2-1- L'espace documentaire particulier de l'enseignement

Nous avons investi le domaine de l'enseignement qui permet d'observer des structures relativement petites et au sein desquelles un professionnel de l'information porte seul la responsabilité de l'aménagement de l'espace documentaire. Par ailleurs, la représentation graphique comme support de collecte des discours paraît particulièrement adaptée aux usagers que sont les élèves. L'espace documentaire est concrétisé, dans l'enseignement secondaire, par le Centre de Documentation et d'Information (Cdi). Les professeurs documentalistes en ont une représentation que nous avons pu identifier lors d'une enquête précédemment menée¹², et l'ensemble des discours collectés sur un même objet a pu témoigner de la perception multiple d'un espace pourtant unique dans sa fonction (Fabre, 2006)¹³.

La représentation mentale est le support déterminant des enseignements et de l'organisation spatiale qu'ils conçoivent. Elle joue un rôle central pour les élèves dans l'accès aux documents, dans la formation aux savoirs documentaires et dans l'autonomie de la recherche documentaire. L'une des pratiques pédagogiques courantes, en début d'année, consiste en une visite guidée, inaugurant les « initiations au Cdi » de la rentrée scolaire, au cours de laquelle généralement ils complètent un plan muet. L'objectif annoncé, comme le suggère M. Gellereau est que « [...] la visite guidée construit un monde fictif, commun aux interactants, qui donne accès à ce qui nous est étranger en nous le rendant familier [...] » (Gellereau, 2006 : 265)¹⁴. Autrement dit, il s'agit de donner les informations nécessaires à l'utilisation du Cdi en spécifiant les différents sous-espaces, la place des différents supports d'information et la classification.

L'investigation a été menée dans un lycée auprès d'un professeur-documentaliste et d'un groupe d'élèves¹⁵ représentatifs d'usagers ayant déjà reçu des enseignements spécifiques¹⁶.

¹² auprès des documentalistes de l'Enseignement agricole public.

¹³ Fabre I. (2006). *L'espace documentaire comme espace de savoir : itinéraires singuliers et imaginaires collectifs*. Doctorat en Sciences de l'information et de la communication, Université Toulouse 2.

¹⁴ Gellereau, M. (2006). *Les mises en scène de la visite guidée : communication et médiation*. Paris : L'Harmattan. 279 p. (Communication et civilisation)

¹⁵ L'enseignant est en milieu de carrière. Le choix de la classe s'est fait en collaboration avec ce dernier. Il s'agit d'une classe d'élèves de niveau BEPA 2 Exploitation (Brevet d'étude préparatoire agricole, 2^{ème} année. Exploitation, spécialisation : cultures sous abri). L'effectif de cette classe est de 16 élèves dont l'âge moyen se situe entre 16 et 18 ans.

Nous avons mis en place un recueil des données en trois temps : celui des représentations du professionnel (le professeur-documentaliste), celui des usagers (les élèves) et enfin le recueil de la confrontation des représentations graphiques des élèves auprès du professeur-documentaliste.

2-2- Représentations singulières du professionnel

Le recueil de données concerne, dans un premier temps, les représentations mentales du professionnel et vise à identifier l'anticipation éventuelle d'appropriations distinctes des usagers. Le professionnel (P) dessine sur une page l'espace du Cdi tel qu'il le perçoit puis tel qu'il imagine que les usagers se le représentent. Il est invité à commenter ce dernier graphique tout au long de sa conception. Nous demandons à (P) de faire apparaître les endroits où les élèves vont le plus souvent, puis, de montrer ce qu'il pense qu'ils ne mettront pas en évidence sur leur dessin. Pour entrer dans la logique supposée des élèves et évoquer ainsi leur cheminement, nous lui demandons d'anticiper les éléments qui, d'après lui, seront présents dans la représentation graphique des élèves. Les éléments de l'espace documentaire seront ainsi pointés non plus dans une globalité fantasmée mais au travers des usages qui se succèdent dans l'avancée dans l'espace.

Plan du Cdi imaginé par (P) : ensemble des éléments pressentis dans la représentation graphique des élèves.

Lors de l'entretien qui suit ce plan imaginé, (P) pressent quatre éléments fondamentaux qui seront pointés par les élèves. Il précise ainsi que les « *premières choses qui vont apparaître dans la tête des élèves c'est le bureau puisqu'ils ont la contrainte de passer devant nous et de s'inscrire* ». Puis ce sont les quatre ordinateurs car « *ils viennent pour ça* », puis « *les archives de revues parce que normalement dans leur cursus ils ont travaillé sur ces documents* ».

¹⁶ Les professeurs-documentalistes de l'Enseignement Agricole ont un métier hybride : ils sont à la fois gestionnaire d'un CDI et enseignant en information-documentation. A ce titre, ils ont des heures d'enseignement inscrits dans des modules de certaines classes. Fabre I., Gardiès C. (2007). Construction des compétences informationnelles dans l'enseignement agricole : une mise en œuvre paradoxale. In *Organisation des connaissances et société des savoirs : concepts, usages, acteurs*. Actes du 6^{ème} colloque international du chapitre français de l'ISKO (International Society of Knowledge Organisation, 7-8 juin 2007, Toulouse, Université Paul Sabatier, p.185-203.

plusieurs fois ». Enfin, « *ces revues là, qui sont des revues généralistes* » [coin supérieur droit du dessin].

Dans un deuxième temps, selon (P), les éléments qui doivent apparaître dans leur dessin, sont « *les étagères de livres* » mais il pense que leur nombre ne sera pas exact. « *Les revues, mais je ne suis pas sûr qu'ils les aient repéré ... enfin, si, ça dépend des élèves, eux [cette classe] sont particulièrement concernés par l'horticulture qui est là donc il y en a certains peut-être qui l'auront mentionnée. Il y a ce coin là aussi* » [coin TV avec les fauteuils]. Pour (P), « *la grande table là, ils l'investissent pas mal [...] Certains élèves auront mis ça aussi peut-être [romans] [...] Je pense qu'ils ont repéré biologie et horticulture, peut-être les usuels [...] Le présentoir sera sûrement repéré mais plutôt parce que c'est souvent un obstacle* ».

2-3 Représentations singulières des élèves

Après les représentations mentales du professionnel (P) qui ont été saisies par la trace graphique et la confrontation orale, nous choisissons de placer les usagers-élèves comme guide de leurs propres usages au sein de l'espace documentaire, car ceux à qui il est destiné et qui contribuent à son fonctionnement, font partie intégrante de cet espace. Nous demandons aux élèves de "*dessiner le plan du Cdi, le plus fidèlement possible, vu de l'intérieur, en dix minutes*", en les regroupant dans une salle éloignée du lieu qu'ils doivent représenter. Pour traiter ce matériau, nous avons établi des critères de choix de cinq dessins dans l'objectif de constituer un échantillon représentatif de la diversité des seize dessins obtenus¹⁷.

Nous avons choisi dans l'ensemble des dessins de présenter ici les plus représentatifs.

Dessin élève 1

Dessin élève 2

Dessin élève 3

Deux des dessins proposent autour des tables, des chaises en nombre. Pour l'un d'entre eux, elles semblent même être un élément primordial dans l'espace documentaire (dessin 2). Tous les éléments ne sont pas légendés mais on remarque dans quatre dessins sur cinq une volonté

¹⁷ Les dessins se distinguaient notamment selon la présence ou l'absence (1) d'objets du mobilier, (2) d'indications écrites relatives au savoir documentaire (3) de la mention du professionnel (dessin d'un personnage, mention du nom du professionnel), (4) de la nature des déformations fonctionnelles (amplification / réduction d'espaces), et (5) de la justesse des dessins par comparaison avec le plan étalon.

de qualifier, par les mots, des éléments qui ont trait aux ressources documentaires ("bibliothèque", "revue", "encyclopédie", "livres", "magazines horticoles", etc.). Les quatre éléments pressentis par (P) comme devant se trouver dans le plan des élèves sont, effectivement présents, mais seulement deux d'entre eux sont systématiquement mentionnés : le bureau du documentaliste et le groupe des quatre ordinateurs. Les archives ont seulement été nommées par deux élèves sur cinq (dessin 1) avec une erreur de positionnement pour l'un d'eux, et les magazines du coin lecture ont été repérés seulement par un élève.

3- Représentations croisées

3-1- Anticipation par le professionnel de l'appropriation de l'espace par des usagers

L'analyse des représentations singulières de (P) montre que ce dernier a conscience de l'impact de l'usage sur la représentation graphique. Il n'a pas une vision "positiviste" mais affirme que tous les élèves n'ont pas tous la même représentation mentale du Cdi. En lui demandant de dessiner les éléments qui pourraient être malgré tout communs aux représentations graphiques des élèves, il a dessiné « sa représentation de ces représentations », et anticipé ainsi le laconisme et la sélectivité des images mentales des élèves ainsi que la déformation fonctionnelle.

On remarque que c'est toujours en réponse à une contrainte que (P) définit ces différents usages et explique la présence de tel ou tel élément de l'espace documentaire représenté. Pour (P), la contrainte agirait comme moteur principal de l'usage. C'est ainsi qu'il note que le « *Le coin des ordinateurs* » est une réponse à du travail à faire, la zone lecture « *c'est un peu un refuge aussi pour eux dans le fonctionnement actuel de l'établissement aussi qui dans les règles de vie scolaire fait que soit on est en étude, soit on est au Cdi* », le bureau des documentalistes « *pour la pression que ça exerce, les rappels à l'ordre* » ou encore, concernant la zone archives revues, « *ils y ont passé tellement de temps, avec envie ou pas* ». Ainsi, (P) n'évoque pas de déformation qui serait due à l'investissement d'un espace pour des raisons non imposées comme le coin lecture pour le plaisir de lire, l'espace table pour travailler en groupe, les chaises pour rêver à son futur métier, les beaux livres sur les jardins pour le plaisir esthétique, etc.

3-2- Appropriation de l'espace par les usagers

Le plan, bâti entièrement par l'élève, sert de support au commentaire oral d'une visite virtuelle. Cet exercice, difficile au début, intéresse les élèves voire les amuse. Ils sont, au travers du dessin, confrontés tout d'abord au moment où l'on entre et à l'« atmosphère » de l'unité du lieu qui détermine des premiers éléments. Puis ils « séjournent » mentalement dans le lieu, cette phase est celle de la clarification, de l'accord que l'on doit trouver dans un lieu relié à un contexte. Tous ces points précisent la manière dont on use du lieu (Norberg-Schultz, 1997 : 10)¹⁸. En effet, c'est la relation extérieur/intérieur qui est essentielle et qui renvoie à l'identité du lieu.

On ressent une tension entre la volonté de préserver chez (P) l'espace du Cdi comme lieu public nécessaire aux pratiques d'apprentissage et l'envie de s'approcher, de la part de l'élève d'un espace plus personnel voire privé au travers de l'utilisation d'Internet et de la messagerie mais aussi de l'investissement affectif de certains éléments. « *Je préfère m'asseoir à cette table* [l'élève entoure la table du fond, près des fenêtres, le plus à gauche vers les rayonnages de livres]. *Je trouve qu'on y est plus tranquille. On est plus dans un endroit un peu plus confiné, on peut plus échanger. Je trouve que c'est plus sympa ici* ». Le Cdi est de moins en moins un lieu que les élèves occupent à seule fin de consulter des documents. Le lieu confortable où l'on amène aussi son travail inscrit de plus en plus « *des modes de sociabilité culturelle* » (Souchier, Jeanneret, Le Marec ; 2003 : 254)¹⁹, mais s'écarte par là même de la recherche d'équilibre et d'homogénéité souhaitée par le professionnel, du fait de l'offre de services et de cette diversité d'usages qui se multiplient.

Par ailleurs, en s'appuyant sur les travaux de Fischer pour lequel « *l'analyse sémiotique de l'espace architectural consiste à montrer que les bâtiments sont à la fois des signes et des instruments* » (Fischer, 1989)²⁰, on peut noter qu'un espace perdure alors qu'il est en contradiction avec leurs usages. En effet, lors des entretiens, la « *grande table* » qui est omniprésente dans tous les dessins, sert principalement pour les cours et n'est plus guère utilisée volontairement par les élèves lorsqu'ils sont au Cdi de leur propre initiative. « *Bon et*

¹⁸ Op. cit.

¹⁹ Op. cit.

²⁰ Fischer G.-N. (1989). *Psychologie des espaces de travail*. Paris : Armand Colin, 1989. 217 p.

puis là, cette partie, j'utilise plus [il hachure la « grande table »] je m'assieds plus ici, c'est trop vaste, il y a trop d'espace, on peut pas assez se réunir pour travailler ensemble... ». Cette table, qui dans la plupart des dessins semble «manger» tout l'espace, offre par sa déformation matière à questionnement. Alors qu'on pourrait croire qu'il s'agit d'un signe de sur-investissement, la déformation renvoie plutôt ici à un rejet de la part des élèves. Leur espace préféré semble au contraire se loger dans les détails voire les parties confinées. Ni l'amplification, ni l'utilisation de légende ne nous semblent correspondre à une plus grande utilisation. La déformation chez l'élève se loge plutôt dans la précision et dans l'intégration de détails. C'est le cas par exemple des chaises et fauteuils qui créent une multitude (dessin 2).

3-3- Confrontation du professionnel aux représentations graphiques des usagers.

Nous avons confronté l'échantillon des cinq dessins d'élèves, dans le cadre d'un nouvel entretien semi-directif, à la représentation de l'espace documentaire du professeur-documentaliste et à l'idée qu'il a pu se faire des représentations des élèves. Nous nous attachons à relever les écarts entre ce à quoi s'attend (P) et ce qu'il perçoit des données recueillies auprès des élèves. C'est de ces moments de déséquilibre que l'on espère créer un intérêt, et ici, lors de cette confrontation, tenter d'approcher le rôle que joue l'espace dans la médiation documentaire. Le Cdi peut être considéré comme un espace familier où l'habitude masque l'intensité réelle des choses. Pour l'interroger, nous utilisons un espace de communication et d'échange qui rend possible la rencontre entre les deux entités constituantes de l'espace documentaire : le professionnel et l'utilisateur. Cette situation inédite, propice au questionnement permet de sortir de la sphère des représentations pour passer à celle de la réflexion. Nous avons misé sur le fait que l'étonnement permettrait ce passage. En effet, l'étonnement est source de plaisir et de satisfaction car il permet de démultiplier les potentialités de l'objet étudié dans l'observation. Il crée une rupture dans l'équilibre (Félix, Saujat, 2007)²¹. Il ne s'agit pas d'interroger en quoi l'espace documentaire est, en lui-même, étonnant mais plutôt d'interroger les raisons pour lesquelles chaque regard sur cet objet s'étonne.

²¹ Félix C., Saujat F. (2007). *Les débuts dans le métier d'enseignant*. In Congrès international de l'AREF (Actualité de la Recherche en Education et en Formation), 28-31 août 200, Strasbourg. [En ligne : http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Christine_FELIX_367.pdf]

Le professionnel s'étonne ainsi de la présence d'éléments non pressentis dans les usages supposés. Il relève ainsi la forte présence des chaises dans les dessins des élèves, alors que lui-même avait choisi de ne pas les représenter. Puis, alors qu'un élève inscrit un fauteuil près des fenêtres (dessin 3), (P) note « *il n'y a pas de fauteuil là normalement* ». (P) poursuit « *normalement elles y sont pas, elles étaient entreposées là parce qu'un peu cassées, normalement il n'y a pas de sièges là sous les fenêtres directement* ». Pourtant, l'élève a réellement investi cet espace, au point qu'en commentant son plan, il ajoute une table en face du fauteuil. C'est aussi la qualification de « *panneau publicitaire* » pour un présentoir de nouveautés, qui fait basculer cet élément de mise en valeur documentaire dans l'univers commercial. C'est encore, pour (P), apprendre que certains endroits vus par lui comme étant utilisés ne le sont pas par les usagers ou en tout cas pas déclarés comme tels. On peut alors s'interroger sur cette notion de lisibilité d'un espace documentaire : celui-ci est-il appréhendable en dehors d'un travail de signification documentaire ? En effet, certains auteurs avancent qu'« *un bâtiment est "lisible" lorsque le repérage des différents secteurs par les usages s'effectue facilement. La signalétique fait partie des composants qui facilitent le repérage mais la disposition géographique et spatiale des différents éléments structurels de la bibliothèque, cernée à première vue par l'usager, est aussi déterminante.* » (Ledoux, 2006 : 35)²². Cela signifie-t-il, par exemple, que les professionnels sous-estiment le rôle des mobiliers dans la médiation documentaire ? Pourtant, (P) dans son discours signale les éléments de mobilier comme étant des objets contribuant à la médiation, mais il précise qu'« *ils n'ont pas besoin d'être qualifiés* » contrairement aux artefacts qu'il inscrit sur son plan et dont les dénominations désignent pour lui des savoirs comme « archives », « romans », « usuels », « horti », « bio ». Est-ce à dire que certains éléments sont porteurs de savoirs documentaires alors que d'autres objets ne portent rien ? Pourtant si on écoute l'un des élèves, il y a une forte interaction entre la proximité du fauteuil et le rapport de l'usager au livre. On peut même dire avec l'élève que la présence du fauteuil a une fonction réelle sur la lecture et qu'elle influence l'organisation des savoirs et son appréhension. Le commentaire de (P) sur le dessin 4, qui pour lui valorise cet aspect, est « *on peut venir, on peut s'asseoir, c'est un lieu qui me reçoit, entre guillemets* ».

²² Ledoux, E. Bellemare, M., Trudel, L., Montreuil, S., Marier, M. (2006). *La bibliothèque, un lieu de travail : guide pratique en ergonomie pour concevoir les espaces*, Montréal : Editions ASTED, APSAM.

Par ailleurs, la présence de certains éléments semble rassurer (P). « *Les archives, ils les ont tous repérées* » [...] « *je ne suis pas surpris de voir qu'il y en ait aucun qui aient oublié les ordinateurs, je ne suis pas surpris qu'il y en ait aucun qui n'aient pas mentionné le coin lecture* ». Pourtant, les archives ne sont présentes que dans un dessin sur deux, et sur un second leur emplacement est barré. Même chose pour le coin lecture qu'ils positionnent en effet massivement mais, cela est spécifié lors des entretiens, comme un endroit repéré et non pas comme un espace investi. Il semblerait que ces espaces investis lors des cours soient différents des espaces fréquentés dans les moments libres. Les premiers vont alors apparaître, dans la représentation du Cdi, comme des usages contraints.

Les résultats montrent que le professionnel imagine des modes d'appropriation de l'espace propres aux usagers, différents du sien. Ainsi, lors de l'entretien (P) s'interroge sur la consigne qui a été donnée aux élèves pour faire leur plan. « *Ca dépend ce que vous leur avez dit : c'était à la fois en usage individuel ou en classe ? [...] Parce que qu'il suffit qu'il se soit focalisé sur l'usage classe ou l'usage individuel* » [pour expliquer les différences de représentations]²³. Des élèves ont barré des zones d'espaces, pourtant utilisées pendant les périodes de cours, et les déclarent comme inusitées : (P) ne comprend pas pourquoi, alors que ce sont des espaces utilisés en cours. « *C'est pas possible qu'ils ne soit jamais venus là* ». Ils ont donc, selon (P) représenté leur usage libre mais pas leur usage accompagné par un de leur enseignant, dans le cadre d'un cours. (P) est clairvoyant face aux différents usages et à leur variabilité ; ainsi s'il distingue des usages différents entre les élèves, il distingue aussi plusieurs usages pour un même élève, qui peuvent ainsi co-exister. Par exemple, un usage libre, un usage dans le cadre de travaux de recherche documentaire imposé, un usage en situation de cours.

(P) est étonné par le nombre de travées bien restitué par la plupart des dessins, et le niveau de détail important. Cela tend à lui montrer un niveau d'appropriation qu'il ne soupçonnait pas. Ainsi, il semble frappé par l'importance et la précision des dessins des élèves en particulier sur les mobiliers (tables, chaises, nombre de travées) alors que « *dans le reste il y a beaucoup plus d'imprécision* », peu d'indications en terme de ressources documentaires. La confrontation à l'ensemble des dessins, mis côte à côte fait dire à (P) qu'il est plutôt « *agréablement surpris [...] j'ai l'impression qu'ils se le sont approprié, c'est un lieu qui fait*

²³ Lors de la consigne donnée aux usagers, nous n'avions pas évoqué les situations d'usage afin de ne pas orienter leur dessin.

partie de leur vie scolaire ». Face au dessin 2 (P) souligne : *« j'ai l'impression qu'il y en a certains qui peuvent valoriser l'aspect accueil, toutes ces petites chaises là, on arrive, on s'assoit [...] »*. Sur un des dessins, aucun mot n'a été utilisé mais son auteur a dessiné dans les plus petits détails les pièces techniques des ordinateurs et du photocopieur (dessin 3). (P) dit : *« là ça me fait le même effet, on dirait presque qu'il y a le couvert là ; c'est tout l'aspect technologique qui est bien mis en évidence, mais aussi l'aspect accueil avec les fauteuils »*. Mais tout de suite après il module sa première réaction en notant qu'il s'attendait à un espace plus « *lisible* » en terme d'organisation documentaire, il ajoute qu'il souhaite donc transformer ce lieu : *« il faut qu'on fasse un travail de lisibilité de l'espace parce que même si ils placent des espaces qui n'ont pas besoin d'être qualifiés (les tables, etc.) dans le reste, il y a beaucoup plus d'imprécision, d'erreur »*.

(P) ne fait pas de commentaires sur l'absence d'éléments de classification dans les dessins des élèves. Pourtant, il note ce qu'il pressent : *« ils auront probablement pointé la biologie, l'horticulture et peut-être les usuels »*. Au-delà, (P) semble agréablement surpris par *« les détails dans le nombre de travées »* [...] *« ils ont plutôt une bonne vision de l'espace [...] j'ai l'impression que c'est un lieu qui leur est familier »*. Les « *pratiques vivantes* » (Jeanneret, 2007 : 16)²⁴ dans leurs multiplicités nous apparaissent plus déterminantes que les savoirs documentaires enseignés, dans l'appropriation de l'espace documentaire.

Conclusion

Au terme de cette recherche, l'espace documentaire, dans le contexte que nous avons défini, apparaît complexe dans sa représentation et induit des usages multiples. Nous avons pu mettre au jour cette complexité grâce à sa représentation graphique, à la confrontation des plans réalisés et des différents discours sur ces plans. D'une part la représentation graphique a permis une plongée dans le vécu de l'espace documentaire et a nécessité de cheminer dans le lieu par la pensée. La réflexion, née de ce moment de découverte de ses propres usages a fait alors émerger un intérêt pour son propre espace vécu. D'autre part, l'étonnement face à la représentation graphique de l'autre, a surgi lors de la confrontation. Le vécu unique est alors devenu partageable et a pu permettre de communiquer à partir de perceptions exprimées. Autrement dit, l'étonnement, par l'interrogation qu'il a suscité, a amené à analyser plus

²⁴ Op. cit.

finement encore les propres usages et les propres représentations de chacun, par la confrontation. Un intérêt pour l'espace vécu de l'autre émerge alors. Ainsi, les résultats ont montré que des professionnels peuvent avoir une représentation de l'espace documentaire qui ne rencontre pas forcément celle des élèves. Ces représentations, sans concorder ni se compléter nécessairement, sont riches d'éléments d'analyse. L'écriture de l'espace documentaire, incluant dans cet acte l'élève et le professeur-documentaliste, a paru possible ici.

Cependant, la représentation graphique des usagers proposée au professionnel pourrait s'enrichir de la confrontation aux discours produits lors de la réalisation des plans. Les discours, venant en surimpression, pourraient permettre une réelle appropriation du dessin de l'autre, de sa représentation et donc de son rôle actif dans la perception d'un espace.

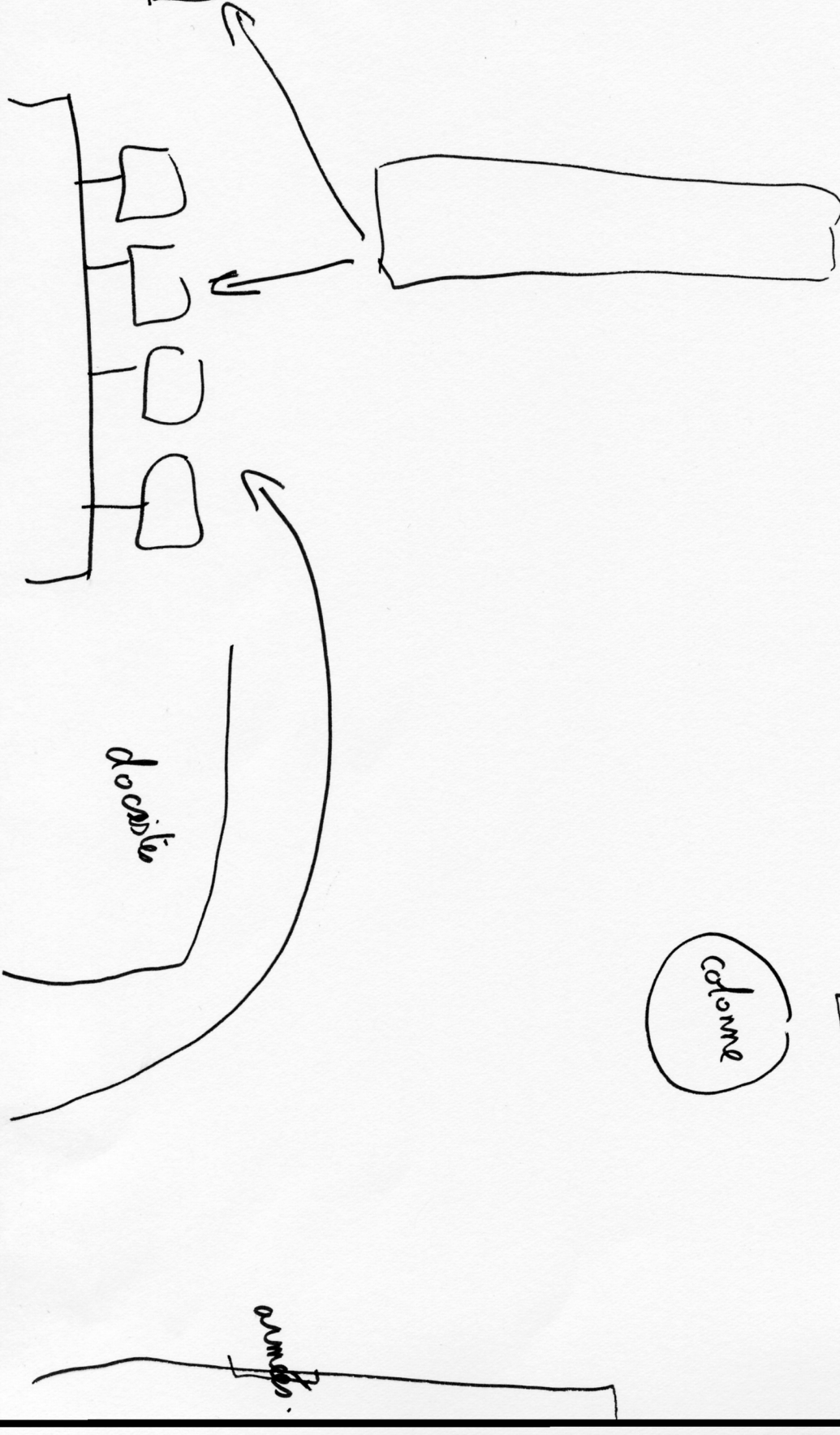
L'espace documentaire semble se bâtir grâce à l'interaction des professionnels chargés de son agencement et des usagers qui le pratiquent confirmant en cela la notion d'espace de communication. La prise en compte des représentations multiples est peut-être une piste à envisager pour que puisse s'effectuer la rencontre. En effet, les différents acteurs, professionnel comme usager, peuvent avancer l'un vers l'autre en bousculant et partageant leurs propres représentations. Ainsi, l'espace documentaire pourrait s'écrire collectivement. L'appréhension de cet espace pourrait emprunter d'autres chemins que les enseignements documentaires traditionnels, notamment une concertation qui prendrait en compte la diversité des représentations et donc des usages. De cette rencontre naîtrait alors le terreau pour une co-construction de sens de l'espace documentaire susceptible de faire émerger une médiation par le lieu.

Answers:

Knati

hiv

archies.



Videos

exp

Lyrics

romans

come

FENÊTRES.

Li vres

Documentation

Archives

TABLES

TABLE

REVUES PÉDAGOGIQUES

TABLE

TABLE

TABLE

TABLE

REVUES PÉDAGOGIQUES

COIN

DE

LECTURE

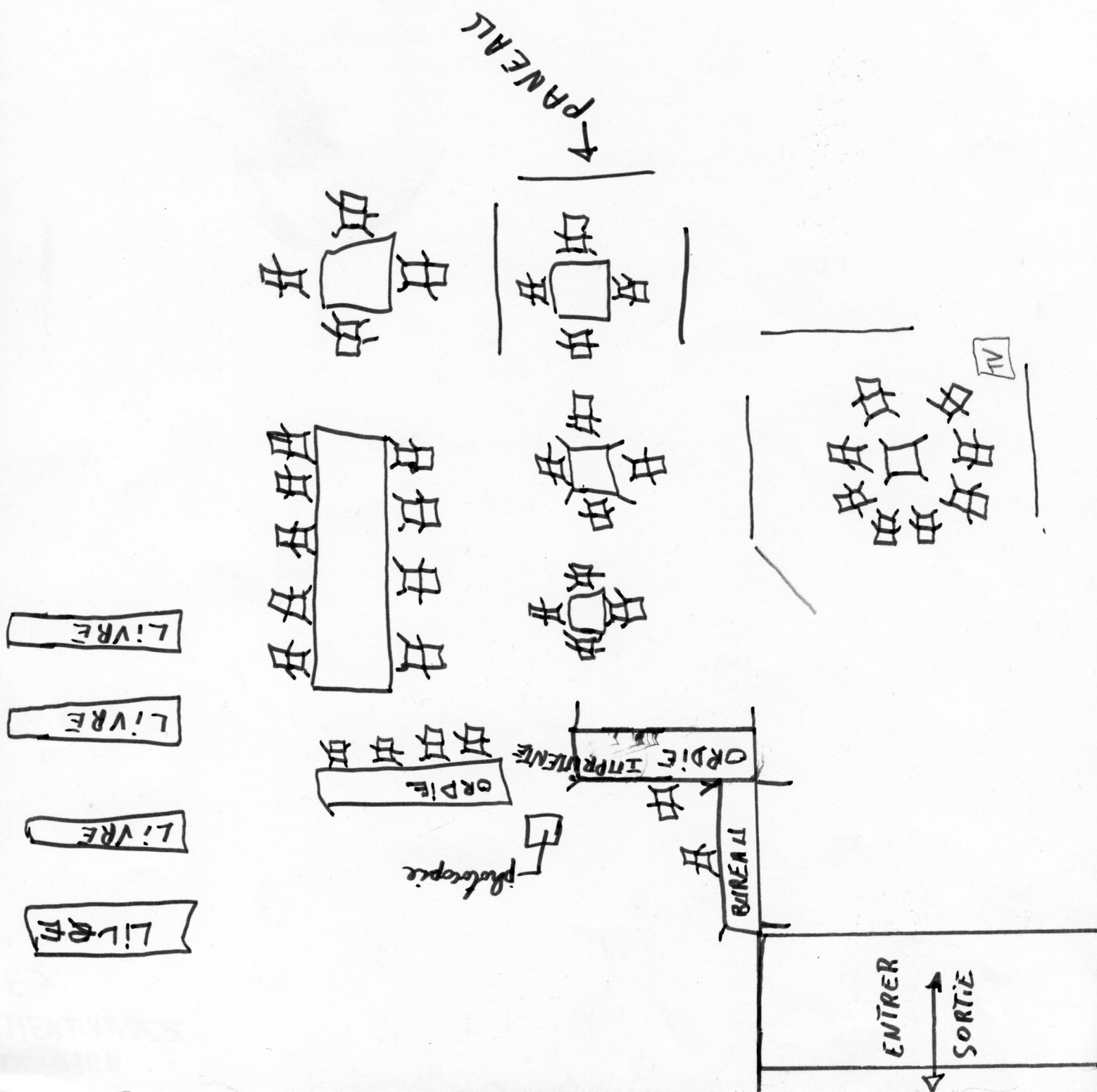
DÉTENTE.

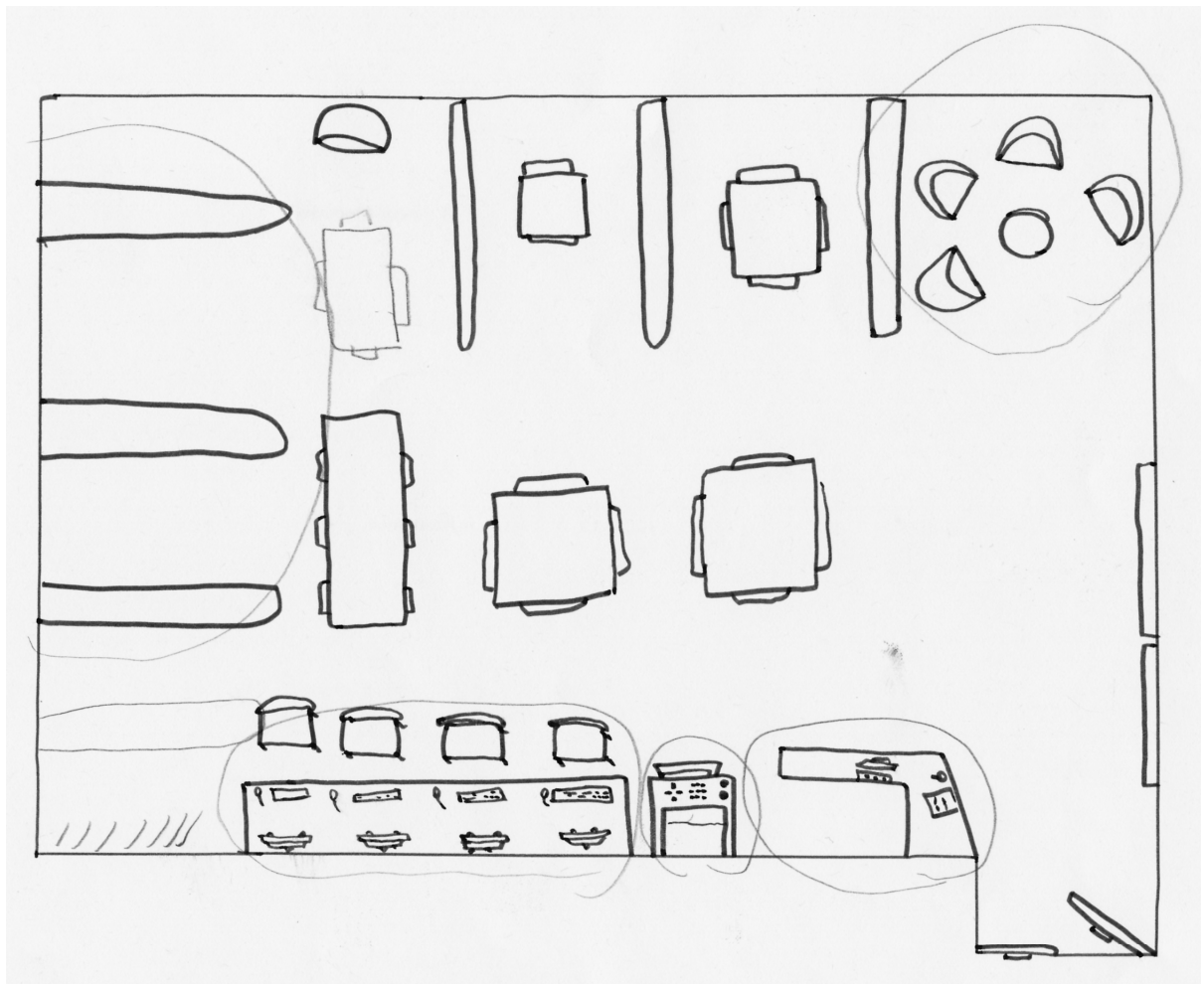
PANNEAUX
PUBLICITAIRES.

4
ORDINATEURS

photocopieur

BUREAU
Mme RINA





Dessin élève 3